

A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português

Domingos Fernandes

Universidade de Lisboa

Resumo

A principal finalidade deste artigo é a de discutir as principais características do sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, tal como é proposto no currículo português. Os elevados índices de reprovação são analisados e suscitam reflexões várias tendo em conta que o referido sistema de avaliação apresenta três características que, em princípio, deveriam contribuir para que os alunos progredissem e não reprovassem. Tais características são: a) o predomínio da avaliação formativa, destinada a regular e a melhorar as aprendizagens; b) o predomínio da avaliação interna, com as escolas e os professores a desempenharem um papel muito relevante no processo de avaliação dos alunos; e c) o facto de as decisões referentes à progressão, ou não, dos alunos deverem ser tomadas apenas nos finais de cada ciclo da escolaridade obrigatória. São ainda discutidas as avaliações internas, da integral responsabilidade das escolas e dos professores, e as avaliações externas, nomeadamente as que se têm realizado sob os auspícios de organizações internacionais. De modo geral, parece poder afirmar-se que o sistema de avaliação das aprendizagens previsto no currículo português possui uma natureza progressiva e até inovadora, procurando adequar-se às realidades do sistema educativo. Contudo, a pesquisa tem demonstrado que ainda existe uma significativa diferença entre o que é proposto legalmente e o que efectivamente acontece no chamado sistema real, isto é, nas escolas e nas salas de aula. Nessas condições, são feitas algumas recomendações destinadas a reduzir, ou mesmo a eliminar, tais diferenças que, do ponto de vista do autor, constituem um dos mais importantes desafios que a sociedade portuguesa tem que enfrentar nos próximos anos.

Palavras-chave

Avaliação das aprendizagens – Avaliação formativa – Avaliação externa – Exames – Reprovação.

Correspondência:
Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa
Fac. de Psicologia e de Ciências
da Educação
Alameda da Universidade
1649-013 – Lisboa – PORTUGAL
e-mail: dfernandes@fpce.ul.pt

The evaluation of learning in the Portuguese Education System

Domingos Fernandes

Universidade de Lisboa

Abstract

The main purpose of this paper is to discuss the major features of the learning evaluation system as applied to pupils from the basic and secondary levels, such as proposed by the Portuguese curriculum. The high failure rates observed are analyzed and stimulate various reflections, which take into account that the above mentioned system has features that should, in principle, contribute to help students progressing and not failing: a) the predominance of formative evaluation, aimed at regulating and improving the learning; b) the predominance of internal evaluation, with schools and teachers playing a major role in the pupil evaluation process; and c) the fact that decisions related to pupils' progress or failure only have to be made at the end of each cycle of mandatory schooling.

The article also discusses the internal evaluations, of total responsibility of schools and teachers, and the external evaluations, namely those that have been carried out under the auspices of the international organizations.

Generally speaking, it can be said that the learning evaluation system defined in the Portuguese curriculum has a progressive, and even innovative, character that tries to adapt to the reality of the education system. However, the study has shown that there is still a significant difference between what is legally proposed and what effectively takes place in the so-called "real system", that is, at the schools and classrooms. Recommendations are therefore made to reduce, or perhaps eliminate, such discrepancies which, in the author's view, constitute one of the most important challenges that Portuguese society has to face in the years to come.

Keywords

Learning evaluation – Formative evaluation – External evaluation – Exams – School failure.

Contact:

Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa
Fac. de Psicologia e de Ciências da
Educação
Alameda da Universidade
1649-013 – Lisboa – PORTUGAL
e-mail: dfernandes@fpce.ul.pt

Breve caracterização do Sistema Educativo Português

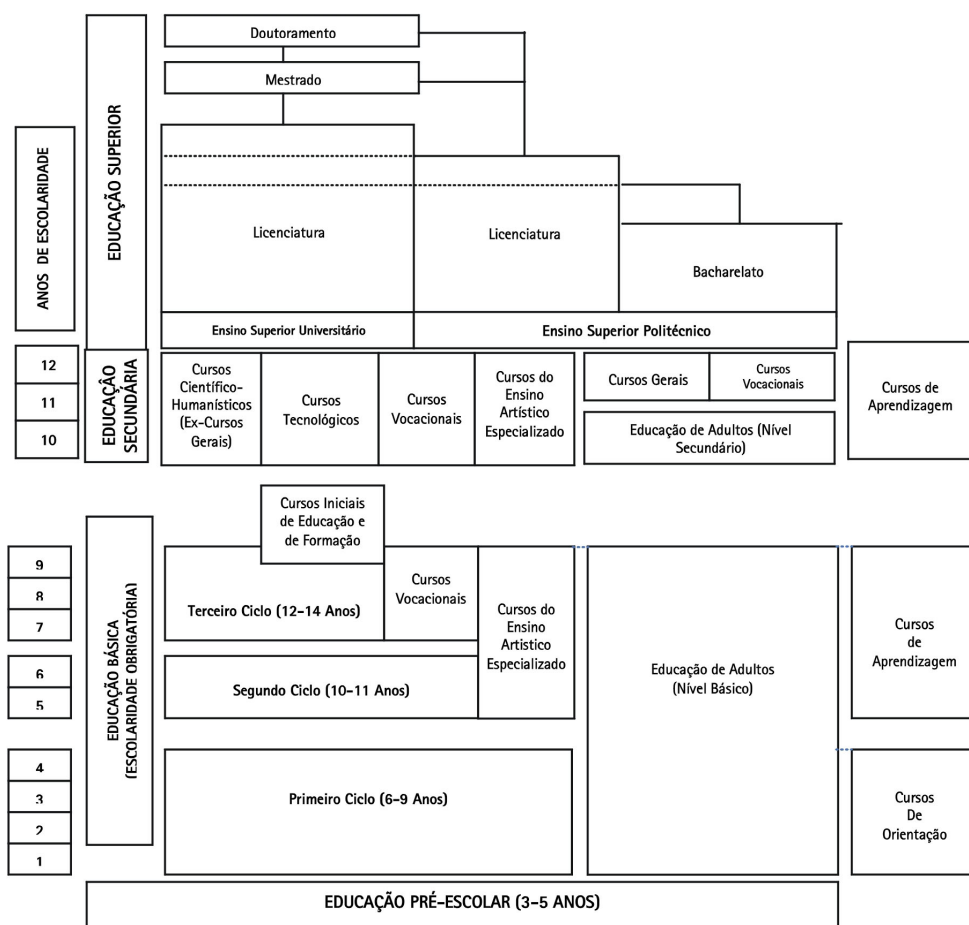
A estrutura do sistema educativo português compreende quatro níveis principais: a) A educação pré-escolar para crianças entre os três e os cinco anos de idade; b) A Educação Básica que abrange os primeiros nove anos de escolaridade e cujas idades normais de frequência se situam entre os 6 e os 14 anos; c) A Educação Secundária que corresponde aos últimos três anos da escolaridade não universitária e cujas idades normais de frequência vão dos 15 aos 17 anos; e d) A Educação Superior que pode ocorrer em institutos politécnicos ou em universidades, normalmente a partir dos 18 anos. Para efeitos do presente arti-

go, consideram-se apenas os principais níveis e percursos educativos da educação não superior.

A Figura 1 permite que o leitor possa ter uma visão geral da estrutura do sistema assim como dos seus diferentes percursos educativos e formativos (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – GIASE, 2005a).

Como se pode verificar por meio da figura, a Educação Básica compreende três ciclos. O primeiro é constituído por quatro anos de escolaridade (crianças dos 6 aos 9 anos de idade); o segundo, por dois anos (crianças dos 10 aos 11 anos); e o terceiro, por três anos (crianças dos 12 aos 14 anos). Na maioria dos países europeus, esse último ciclo corresponde ao chamado Ensino Secundário Inferior.

Figura 1: Uma visão geral da estrutura do sistema educativo e formativo Português (GIASE, 2005a).



No Ensino Secundário, a grande maioria dos alunos frequenta um dos seguintes cursos: a) os *cursos científico-humanísticos* que são gerais e académicos por natureza e que estão orientados para os alunos que pretendem prosseguir estudos no Ensino Superior; b) os *cursos tecnológicos* que partilham uma parte substancial do currículo com os cursos mencionados anteriormente e que se destinam a alunos que pretendam ingressar no mercado de trabalho; c) os *cursos do ensino artístico especializado* que são vocacionais por natureza e que se destinam a alunos que pretendem prosseguir uma carreira artística em artes visuais, música, dança, teatro ou outra; e d) os *cursos profissionais* que se destinam a alunos cujo principal objectivo é obter qualificações e competências técnicas que lhes permitam o ingresso no mercado de trabalho. Os três últimos cursos também permitem o prosseguimento de estudos no Ensino Superior desde que os alunos realizem os exames nacionais previstos para o efeito.

No sistema educativo português, a escolaridade básica de nove anos, que foi conceptualizada como uma unidade coerente, coincide com a escolaridade obrigatória. No entanto, têm sido identificados problemas de falta de consistência e de coerência na Educação Básica que parecem dever-se às diferentes tradições pedagógicas, organizacionais e administrativas de cada ciclo.

Por exemplo, a maioria dos edifícios do primeiro ciclo do Ensino Básico são de reduzida dimensão, com muito poucos alunos e, em geral, afastados de outras unidades escolares com outra dimensão e outras condições. Cada classe de alunos é normalmente da responsabilidade de um só professor que, num número significativo de casos, pode ter alunos de vários anos de escolaridade na mesma sala.

No segundo e terceiro ciclos, cada classe de alunos tem um elevado número de professores (nunca menos de dez) porque os professores desses níveis são especialistas numa dada matéria ou, no caso do segundo ciclo, a tradição *uma disciplina-um professor* acabou por se impor contrariamente ao que está previsto no currículo proposto (oficial).

Desde 1997/1998, todos os candidatos à docência de qualquer nível de escolaridade, desde a Educação Pré-Escolar até à Educação Secundária, têm de frequentar um programa de formação numa escola superior de educação ou numa universidade conducente ao grau de licenciatura (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro). As escolas superiores de educação podem preparar professores e educadores para a Educação Pré-Escolar e para os primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico, enquanto as universidades podem formar professores para todos os níveis de ensino. De acordo com aquela Lei, as escolas superiores de educação também poderiam formar professores para o terceiro ciclo do Ensino Básico de acordo com condições que viessem a ser estabelecidas. A verdade é que, até ao presente, tais condições nunca foram definidas por nenhum governo.

A Lei n.º 115/97 teve um especial e importante significado no contexto português no qual sempre houve uma tendência para subvalorizar o lugar e o papel dos educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico na educação e formação das crianças.

Como consequência da necessidade de promover a autonomia das escolas e de desconcentrar e descentralizar processos de administração e gestão das instituições escolares, foram tomadas algumas das medidas que estão previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Esse normativo constitui um marco importante no que se refere aos processos de tomada de decisão no sistema educativo português assim como no que se refere à sua reestruturação. Na verdade, as escolas passaram a ser consideradas o centro de desenvolvimento das políticas educativas e, por isso, legitimadas para tomar as suas próprias decisões nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro. Todas as escolas são responsáveis pela concepção, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos seus projectos educativos e curriculares; pelos seus regulamentos internos; e pelos seus planos anuais de actividades. Apesar de alguns progressos, a verdade é que, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia

das escolas, ainda não estão plenamente concretizadas as medidas previstas na lei acima referida. Por exemplo, a celebração de *contratos de autonomia* entre as escolas e o Ministério da Educação, que poderá contribuir de forma relevante para transformar e melhorar a vida pedagógica das escolas e o próprio sistema educativo, tem decorrido de forma lenta e tarda em tornar-se uma realidade significativa. Nomeadamente no que se refere à celebração de *contratos de autonomia* entre as escolas e a administração educativa, supostamente estes poderão ter um impacto significativo na transformação e na melhoria do sistema educativo.

Como resultado da progressiva aplicação do Decreto-Lei n. 115-A/98, grupos de escolas da Educação Pré-Escolar e de escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino passaram a poder agregar-se com base num projecto pedagógico comum, formando um *Agrupamento* de escolas. Presentemente existem 847 agrupamentos que incluem 11.142 escolas, representando 95.8% do número total de escolas existentes. As escolas de todos os ciclos da escolaridade básica obrigatória estão praticamente todas agrupadas. Pelo contrário, não há praticamente escolas com Ensino Secundário que estejam agrupadas (GIASE, 2006a).

Em geral, um número variável de escolas da Educação Pré-Escolar e do primeiro ciclo agregam-se em torno de uma escola básica dos segundo e terceiro ciclos (EB23) que é a *escola-sede* do agrupamento que, dessa forma, constitui uma unidade pedagógica, administrativa e funcional. As estruturas democráticas responsáveis pela gestão pedagógica, administrativa e financeira integram professores pertencentes aos diferentes ciclos e/ou níveis de escolaridade existentes em cada agrupamento.

Os agrupamentos têm sido vistos como um meio para melhorar as condições pedagógicas das escolas da educação pré-escolar e do primeiro ciclo; fomentar a concepção de projectos comuns; promover um contacto mais estreito entre professores de diferentes níveis de ensino; e desenvolver formas mais autónomas de

gerir as escolas da Educação Básica e os seus projectos. No entanto, o clima pedagógico de ensino e de aprendizagem de cada agrupamento parece ser bastante variável, referindo-se, entre outros, ao problema das diferentes culturas dos professores dos diferentes ciclos e a tendência para o isolamento dos professores da Educação Pré-Escolar e do primeiro ciclo em relação aos do segundo e do terceiro ciclos.

Por outro lado, têm sido referido vantagens dos agrupamentos tais como: a) o facto de as crianças da Educação Pré-Escolar e do primeiro ciclo passarem a poder ter aulas de educação física, de educação musical ou de iniciação a uma língua estrangeira, bem como acesso a laboratórios, bibliotecas e computadores uma vez que, em princípio, as *escolas-sede* possuem essas condições; b) o facto de todas as escolas terem de desenvolver um projecto educativo e curricular comum assim como um plano anual de actividades, dando mais coerência aos nove anos de escolaridade básica.

De acordo com o GIASE (2005a), mais de 80% das 12.783 escolas públicas existentes em 2003/2004 eram escolas da Educação Pré-Escolar (cerca de 27%) e escolas do primeiro ciclo (cerca de 54%). Como já se referiu, muitas destas são de muito reduzida dimensão (tipicamente, um pequeno edifício com uma ou duas salas e um ou dois professores) particularmente nas zonas rurais e no interior do país.

Os dados preliminares para o ano académico de 2004/2005 mostram que havia 4.519 escolas do primeiro ciclo e da Educação Pré-Escolar com menos de 20 alunos. No total, mais de 50% das escolas do primeiro ciclo de escolaridade têm menos de 40 alunos (GIASE, 2004b).

Vários governos têm vindo a trabalhar com as câmaras municipais para tornar possível que as escolas de reduzida dimensão sejam progressivamente encerradas e substituídas por centros escolares com maior dimensão, onde as crianças e os professores possam usufruir de melhores condições físicas e pedagógicas (por exemplo: biblioteca, ginásio, laboratórios, salas de artes plásticas, refeitório). As crianças prove-

nientes de localidades em que as pequenas escolas são encerradas têm acesso a transporte para o centro escolar e a refeições gratuitas ou a preços muito reduzidos, competindo às câmaras municipais providenciar essas condições.

Por vezes, as comunidades locais resistem ao encerramento das escolas porque os pais preferem ter as suas crianças nas localidades onde vivem e não, por exemplo, na comunidade vizinha. Trata-se de um processo que tem de ser desenvolvido com especial cuidado uma vez que há questões sociais e culturais que não se devem ignorar. Por isso, é importante o diálogo entre pais, professores e autoridades locais nesse processo necessário de mudança e de melhoria das condições das escolas do primeiro ciclo.

Em 2005/2006, estavam matriculados no primeiro ciclo do Ensino Básico, em escolas públicas e privadas, 511.296 alunos (dados preliminares). Há vinte anos, em 1985/1986, havia 874.262 alunos naquele nível de ensino. Ou seja, nesse período, *perderam-se* 362.966 alunos e, por isso, muitas escolas estão praticamente sem alunos (GIASE, 2006b).

No ano lectivo de 2003/2004, um total de 1.396.962 alunos frequentavam 12.783 escolas do ensino não superior público, assistidos por 149.136 professores e por 58.765 membros do pessoal não docente (técnicos diversos, pessoal administrativo e auxiliares de acção educativa). No mesmo ano e para o sector privado, havia 299.046 alunos em 2.403 escolas, 20.362 professores e 24.744 membros do pessoal não docente. Assim, o número de alunos matriculados nas escolas públicas representava 82,4% do total de alunos matriculados no sistema, sendo, nessas condições, 17,6% a percentagem dos que frequentavam o ensino privado (GIASE, 2005a). Esses dados não incluem os arquipélagos autónomos da Madeira e dos Açores.

Ainda de acordo com o GIASE (2005a), em 2003/2004, havia 238.622 crianças em escolas da Educação Pré-Escolar (14,1%); 1.094.065 alunos (64,5%) em escolas básicas (473.156 no primeiro ciclo; 257.274 no segundo ciclo; e 363.635 no terceiro ciclo); e 361.812 (21,3%) em escolas

do Ensino Secundário. Dos alunos que estavam matriculados no Ensino Secundário, 257.535 (cerca de 71%) frequentavam cursos científico-humanísticos que são a primeira escolha dos alunos quando pretendem prosseguir estudos no Ensino Superior. Os restantes 104.277 alunos (cerca de 29%) estavam matriculados em qualquer um dos cursos tecnológicos, profissionais ou vocacionais, mais orientados para o ingresso no mercado de trabalho, embora também dêem acesso ao Ensino Superior. Menos de 1% do número total de alunos inscritos estavam matriculados nos cursos do ensino artístico especializado. Os dados aqui referidos para o Ensino Secundário incluem todos os alunos que estavam matriculados em 2003/2004 em qualquer um dos percursos existentes, nomeadamente cursos para a educação de adultos, cursos do ensino recorrente ou cursos de educação e formação (GIASE, 2005a).

De acordo com o GIASE (2005b), no ano lectivo de 2005/2006, existiam 133.353 computadores no sistema educativo português distribuídos da seguinte forma: 30.344 em salas de aula; 39.602 em laboratórios; 15.940 em salas de trabalho específicas; 14.896 em centros de recursos; 21.218 em serviços diversos; e 11.353 em outro tipo de utilizações. Do número total de computadores acima indicado, 97.424, ou seja 73%, estão ligados à *world wide web* (Internet). Esses números significam que em 2005/2006, para todos os níveis de escolaridade não superior, há um computador para cada 11,2 alunos e um computador com ligação à Internet para cada 15,1 alunos.

Por outro lado, a taxa de escolarização real do Ensino Secundário mais do que triplicou nos últimos 20 anos: era 17,8% em 1985/1986 e 58% em 2003/2004 (GIASE, 2006b). Em todo o caso, trata-se de um número ainda longe dos mais de 80% que se verifica em vários países europeus e com um facto preocupante: nos últimos dez anos, essa taxa tem estado praticamente estagnada. A taxa de diplomados do Ensino Secundário, tendo em conta a população residente com a idade típica de conclusão, era

de cerca de 45% em 2002 quando, por exemplo, a média dos países da OCDE era também de mais de 80% (Azevedo, 2003; OCDE, 2004).

A retenção e o abandono escolares

Apesar dos inegáveis e significativos progressos desenvolvidos a partir de Abril de 1974, o sistema de educação e de formação português continua a revelar dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares ou profissionais. Continuam a prevalecer *modelos* que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continuam a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las. Continuam a reprovar largas dezenas de milhares de alunos todos os anos, logo a partir dos sete anos de idade, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social. Enfim, continua a sentir-se um generalizado mal-estar com os processos, os conteúdos e os resultados do sistema educativo português.

Um dos problemas mais graves é o da retenção ou reprovação dos alunos. Em 2003/2004, em todos os percursos educativos e formativos (público e privado), reprovaram ou desistiram cerca de 250.000 alunos num total de 1.457.644 alunos inscritos (GIASE, 2006B, 2005a, 2005b). Trata-se de um número que causa uma grande preocupação aos decisores políticos, aos investigadores, aos professores e a largos sectores da sociedade portuguesa. Na verdade, cresce a consciência de que Portugal terá sérias dificuldades em convergir com os restantes países da Europa se continuar a não

encontrar soluções que lhe permitam melhorar substancialmente as qualificações académicas e profissionais dos seus cidadãos.

Há 25 anos, Maria de Lurdes Costa (1981) já nos dizia com toda a clareza que o insucesso escolar dos alunos em Portugal não se poderia continuar a tolerar por mais tempo uma vez que os seus elevados custos sociais e económicos punham em causa o desenvolvimento do país. E, por isso, defendia que a avaliação formativa deveria ser a modalidade de avaliação privilegiada pelo sistema educativo. Passado todo esse tempo, e apesar de muitas evoluções positivas, continuam a existir razões evidentes para se manterem inalteradas as preocupações manifestadas por aquela autora em 1981.

A Tabela 1 mostra, de acordo com GIASE (2006, 2005a, 2005b), o número de alunos matriculados e o número de alunos que reprovou ou desistiu nas escolas públicas e privadas portuguesas no ano lectivo de 2003/2004. A taxa de abandono no Ensino Básico é de cerca de 2,1%. Sabe-se que é superior no Ensino Secundário, mas não foi possível obter dados consolidados. A tabela faz referência aos principais percursos educativos e formativos, não incluindo, por exemplo, cursos do ensino recorrente de

Tabela 1. Inscrições, retenções e abandono nas escolas públicas e privadas do sistema educativo português em 2003/2004 (1º ao 12º ano de escolaridade, apenas ensino regular)

	Inscrições	Retenções e Abandono n (%)
Ensino Básico		
Primeiro Ciclo		
1º ano	116 647	0*
2º ano	131 389	16 202 (12.33%)
3º ano	119 477	6 940 (5.80%)
4º ano	124 266	9 923 (7.98%)
Total	491 779	33 065 (6.72%)
Segundo Ciclo		
5º ano	134 305	18 786 (13.98%)
6º ano	131 684	18 319 (13.91%)
Total	265 989	37 105 (13.94%)
Terceiro Ciclo		
7º ano	136 383	31 075 (22.78%)
8º ano	112 286	18 404 (16.39%)
9º ano	110 650	14 451 (13.06%)
Total	359 319	63 930 (17.79%)
Total Ensino Básico	1 117 087	129 929 (11.63%)
Ensino Secundário		
Cursos Gerais		
10º ano	81 346	24 041 (29.55%)
11º ano	61 102	9 383 (15.35%)
12º ano	69 894	33 183 (47.47%)
Total	212 342	66 607 (31.36%)
Cursos Tecnológicos		
10º ano	23 775	11 108 (46.72%)
11º ano	15 058	4 196 (27.86%)
12º ano	14 017	7 655 (54.61%)
Total	52 850	22 959 (43.44%)
Total Ensino Secundário	265 192	89 566 (33.77%)
Total Básico e Secundário	1 382 279	219 495 (15.87%)

* Legalmente os alunos não podem reprovar no primeiro ano.

nível básico e secundário, cursos de educação e formação ou cursos profissionais. Ou seja, refere-se ao chamado ensino regular, frequentado pela grande maioria dos alunos portugueses.

A tabela ilustra bem o dramatismo da situação. Repare-se que, dos 1.117.087 alunos matriculados em todos os anos da Educação Básica obrigatória, reprovaram 129.929, ou seja, 11,63% dos alunos. Os dados referentes a todos os cursos do Ensino Secundário mostram que estavam inscritos 265.192 alunos, dos quais reprovaram 89.566, representando 33,77% dos alunos! É uma situação muito preocupante num país em que cerca de 80% da sua população tem, no máximo, o 9º ano de escolaridade.

Uma análise mais fina dos dados constantes na Tabela 1 mostra-nos que a percentagem dos alunos reprovados aumenta consistentemente desde o primeiro ciclo da escolaridade básica, com 6,72%, até aos cursos tecnológicos do Ensino Secundário, com 43,44% de alunos reprovados. Se analisarmos os dados relativos a cada um dos anos de escolaridade, podemos constatar que os anos iniciais de cada ciclo parecem ser mais problemáticos. Veja-se o que acontece no quinto ano de escolaridade, com quase 14% de alunos reprovados, em contraste com os 6,8% do ano anterior; no sétimo ano de escolaridade, com 22,78%; e com o décimo ano dos cursos gerais (agora científico-humanísticos) e dos cursos tecnológicos, com 29,55% e 46,72% dos alunos reprovados, respectivamente. Contudo, é o décimo segundo ano de escolaridade que é claramente mais problemático, pois aí reprovam 47,47% de alunos nos cursos gerais e 54,61% de alunos nos cursos tecnológicos.

Há várias razões que podem explicar as elevadas taxas de reprovação e também de abandono escolar no sistema educativo português. Entretanto, as formas que se utilizam para ensinar e avaliar estão, com certeza, relacionadas com aqueles fenómenos. A investigação tem evidenciado claramente que a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhoram de forma muito significativa as apren-

dizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral do sistema educativo (ver, por exemplo, Black; Wiliam, 1998a; 1998b; 2006). Apesar disso, muito pouco se tem investido para que a avaliação formativa seja uma realidade presente nas salas de aula e nas escolas portuguesas.

Três características do sistema de avaliação

As normas legais referentes à avaliação das aprendizagens no sistema educativo português têm sofrido profundas alterações, particularmente nos últimos 30 anos. De uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação, passou-se gradualmente para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino.

Predomínio da avaliação formativa

Pelo menos desde 1992 que a legislação educativa portuguesa define claramente que a avaliação formativa, com as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino, deve predominar nas salas de aula (ver, por exemplo, Despacho Normativo nº 98-A/92 de 19 de Junho, Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de Outubro, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho, Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, Portaria nº 550-A/2004 de 21 de Maio; Portaria nº 550-D/2004 de 21 de Maio).

A avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

A avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a) a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no pro-

cesso de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e f) o *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.

Predomínio da avaliação interna

Até há cerca de 30 anos, a progressão e a certificação dos alunos dependiam fortemente da avaliação externa. De facto, os alunos tinham de realizar exames nacionais obrigatórios em todas as disciplinas nos quarto, sexto, nono e décimo primeiro anos de escolaridade (sensivelmente aos 9, 11, 14 e 16 anos de idade). Nessa altura, a escolaridade não superior tinha a duração total de 11 anos, hoje tem 12. Em anos de exame, a avaliação interna não tinha qualquer peso, servindo apenas para decidir se um aluno podia fazer as provas. Assim, a classificação no exame tinha um peso de 100% para efeitos de progressão e de certificação.

Após a revolução democrática de Abril de 1974, os exames nacionais foram abolidos, vindo a ser novamente introduzidos em 1996, no final do Ensino Secundário, e em 2005, no final da escolaridade obrigatória. Durante pelo menos 20 anos, a avaliação das aprendizagens no sistema educativo português foi essencialmente interna e baseada na escola. No entanto, esse facto parece não ter contribuído para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa mais orientadas para a melhoria do ensino e das aprendizagens (Fernandes, 1994; 2005; Fernandes *et al.*, 1996). Refira-se ainda que, entre 1994 e 2004, com uma avaliação exclusivamente interna, os níveis de retenção e de desistência na escolaridade obrigatória variaram entre um mínimo de 16,6% dos alunos inscritos em 1994/1995 e um máximo de 20,4% em 1996/1997 (GIASE, 2006).

Actualmente o peso da avaliação interna é claramente predominante quer para efeitos de progressão, quer para efeitos de certificação. E é assim em todos os níveis de escolaridade apesar de os alunos realizarem exames no nono ano (Língua Portuguesa e Matemática) e no

décimo segundo ano (em três ou quatro disciplinas). O peso desses exames é de 30% da classificação final dos alunos nas respectivas disciplinas. Ou seja, no nono e no décimo segundo anos de escolaridade, a progressão e a certificação dos alunos é predominantemente decidida com base na avaliação interna, mas há também algum peso da avaliação externa. Por seu lado, nos primeiros seis anos da escolaridade básica, a avaliação dos alunos é exclusivamente interna.

Retenção dos alunos na escola básica apenas no final de cada ciclo

De acordo com as normas legais relativas à avaliação das aprendizagens na Educação Básica (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho), as decisões relativas à retenção dos alunos devem ser tomadas tendo em conta uma lógica de ciclo. Isto é, a decisão de reter um aluno deve ser tomada no final do primeiro ciclo (quarto ano de escolaridade), no final do segundo ciclo (sexto ano de escolaridade) ou no final do terceiro ciclo (nono ano de escolaridade) e não em quaisquer anos intermédios. A ideia é a de que se criem condições para que os alunos possam ter tempo para ultrapassar eventuais dificuldades por meio de planos de apoio específicos desenvolvidos para o efeito pelos professores. A retenção é sempre considerada uma medida excepcional em todos os normativos da legislação portuguesa. No entanto, na prática, nem é seguida uma lógica de ciclo nem a retenção é uma medida excepcional. Como vimos acima, em certos anos de escolaridade, ela é mesmo a decisão mais predominante!

Apesar das intenções progressistas que vigoram pelo menos desde 1992, a verdade é que existe uma grande distância entre a natureza do sistema de avaliação proposto e o que realmente se passa na maioria das salas de aula das escolas portuguesas. Basta vermos o que nos dizem os dados da Tabela 1.

Alguns princípios fundamentais

Em suma, pode dizer-se que, no que se refere à avaliação das aprendizagens, o sistema educativo português tem, em geral, uma legislação que se pode considerar consistente com as principais recomendações decorrentes da investigação educacional. Os princípios que se seguem traduzem de algum modo o essencial do seu conteúdo:

1. A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula.
2. A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da auto-avaliação e da autorregulação por parte dos alunos.
4. A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.
5. As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem.
6. A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar activamente no seu desenvolvimento.
7. A avaliação não se pode limitar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores, técnicos de educação e todos aqueles que, de algum modo, possam estar relacionados com o processo educativo e formativo dos alunos.

Apesar desses princípios, fortemente enraizados na investigação e na literatura, a verdade é que, por uma variedade de razões, ainda há uma grande distância entre o que eles

preconizam e as práticas reais existentes no sistema educativo português.

Avaliações internas

As avaliações internas regem-se por normativos legais que, como acima já se referiu, determinam de forma inequívoca que a avaliação formativa deve ser a modalidade de avaliação predominante nas salas de aula. Os professores, organizados nos seus conselhos de turma, gozam de total autonomia para conceberem os projectos curriculares que mais se adequem a cada turma, incluindo as avaliações internas, tendo em conta os projectos educativo e curricular das suas escolas.

Os princípios referidos na secção anterior deverão ser concretizados por meio de três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. No entanto, a avaliação sumativa, talvez porque tem como funções classificar e certificar os alunos, tem, na prática, um peso desproporcionado em relação às outras modalidades de avaliação, cujos propósitos estão mais directamente relacionados com a melhoria e o desenvolvimento dos saberes e das competências dos alunos. De facto, o impacto social da avaliação sumativa junto dos diferentes intervenientes é superior ao das outras modalidades porque, em última análise, é a avaliação sumativa que aparece associada à tomada de decisões relacionadas com o progresso académico dos alunos ou à sua certificação e, conseqüentemente, à obtenção de um diploma. Nessas condições, e apesar do que se preconiza nos normativos legais, o que parece predominar nas salas de aula são avaliações cujo principal propósito é o de recolher informações para classificar os alunos e não para os ajudar a melhorar e a superar as suas dificuldades. Conseqüentemente, os testes de papel e lápis são os instrumentos mais utilizados na avaliação interna. Deve, no entanto, referir-se que algumas investigações têm revelado que há professores que começam a ter práticas de avaliação marcadamente formativas e que, por isso, diversificam os seus instrumentos e as suas estratégias de avaliação e envol-

vem activamente os alunos nos processos de avaliação e aprendizagem (e.g., Campos, 1996; Gil, 1997; Menino, 2004).

A avaliação interna no Ensino Básico

De acordo com as normas produzidas pelo Ministério da Educação, a avaliação sumativa interna na escolaridade básica deve ser um momento para apreciação global do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Os professores são livres de organizar os momentos de avaliação sumativa que entenderem, sendo, no entanto, obrigados a comunicar o resultado dessas avaliações pelo menos três vezes em cada ano: na altura do Natal, na altura da Páscoa e antes das férias de verão. Para além dessas comunicações obrigatórias aos pais, os professores também fazem as chamadas avaliações sumativas intercalares, cujos resultados são comunicados aos pais por meio dos directores das respectivas turmas que, para o efeito, promovem reuniões informativas.

No primeiro ciclo do Ensino Básico – primeiro ao quarto ano de escolaridade –, os resultados da avaliação sumativa interna exprimem-se de forma descritiva e qualitativa. No segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico – quinto ao sexto e sétimo ao nono ano de escolaridade, respectivamente –, os resultados da avaliação sumativa das disciplinas curriculares exprimem-se numa escala ordinal que varia entre um (mínimo) e cinco (máximo), podendo ser acompanhados de uma apreciação descritiva e qualitativa. No caso das áreas curriculares não disciplinares, como é o caso da Área de Projecto ou do Estudo Acompanhado, os resultados da avaliação sumativa são apresentados sob a forma de descrições de natureza qualitativa.

No nono ano, ano terminal da escolaridade obrigatória, os alunos, no âmbito da avaliação sumativa interna, terão de realizar um trabalho final ou uma prova global em que deverão demonstrar que possuem as competências e os saberes definidos para esse nível de ensino. Os resultados das provas globais são considerados na atribuição das classificações finais com um

peso de 25%. As provas globais são internas por natureza. Isto é, são concebidas, administradas e corrigidas pelos professores da escola. Os alunos não fazem provas globais nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa uma vez que estas são objecto de exames nacionais obrigatórios desde 2004/2005.

As escolas do Ensino Básico, no âmbito da sua autonomia e dos seus regulamentos internos, devem definir os critérios de avaliação das aprendizagens e competências a utilizar com todos os alunos e devem criar as condições que facilitem a participação de um alargado leque de intervenientes no processo de avaliação.

Os critérios de progressão dos alunos são definidos pelos conselhos pedagógicos de cada escola, tendo como referencial um conjunto de orientações relativamente genéricas que estão legalmente determinadas. Tais critérios são depois utilizados pelos conselhos de turma na tomada de decisões quanto à progressão ou à retenção dos alunos em anos não terminais de ciclo, isto é, nos 2º, 3º, 5º, 7º e 8º anos de escolaridade. Por exemplo, um conselho de turma pode decidir que um aluno transite do 7º para o 8º ano de escolaridade mesmo que ele não tenha desenvolvido as competências previstas em três, quatro ou mais disciplinas. Nesses casos, o conselho de turma tem de elaborar planos que apoiem os alunos a superar as suas dificuldades no ano seguinte. Aliás, o que está previsto é que, em qualquer ano da escolaridade básica, os alunos que obtêm várias classificações inferiores a três no final do primeiro período de aulas, devem, de imediato, passar a ser acompanhados com base num plano específico de apoio.

Nos anos terminais de ciclo (quarto, sexto e nono), os professores têm de utilizar os critérios definidos pelo Ministério da Educação, agora mais específicos do que para os outros anos, para decidir acerca da progressão ou da certificação dos alunos. Por exemplo, no final do segundo ciclo ou no final do terceiro ciclo, a decisão quanto à progressão de um aluno que tenha classificações inferiores a 3 em Língua Portue-

sa e em outra disciplina tem de ser tomada por unanimidade do conselho de turma.

No sentido de contribuir para um melhor acompanhamento dos alunos da escolaridade básica obrigatória que revelem especiais dificuldades, o Ministério da Educação determinou recentemente que, para esses alunos, têm de ser definidos planos de *recuperação*, de *acompanhamento* ou de *desenvolvimento* (Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de Outubro). Os planos de recuperação e de desenvolvimento são obrigatoriamente postos em prática como consequência das primeiras avaliações sumativas formais que ocorrem em Dezembro e destinam-se, respectivamente, a apoiar os alunos que não conseguiram desenvolver as competências esperadas em várias disciplinas ou que evidenciaram qualidades excepcionais de aprendizagem. Os planos de acompanhamento, destinados aos alunos que no último período de um dado ano obtenham classificações inferiores a três em várias disciplinas, têm de ser postos em prática no ano seguinte. Os pais são sempre informados acerca da natureza e dos objectivos desses planos. Os planos podem ser muito variados e vão desde práticas de pedagogia diferenciada, até programas de tutoria, aulas de recuperação, de compensação educativa ou de desenvolvimento.

A avaliação interna no Ensino Secundário

Os princípios e as orientações para a avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário (do décimo ao décimo-segundo ano) são, no essencial, os mesmos que se enumeraram para a Educação Básica (do primeiro ao nono ano). Importa apenas referir algumas especificidades que ocorrem nesse nível de ensino.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação, a avaliação formativa deve prevalecer em relação à avaliação sumativa e deve estar integrada nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, persistem dificuldades por parte dos professores e das escolas em desenvolver práticas de avaliação formativa. Existe a convicção generalizada de que os exa-

mes finais obrigatórios no 11º e no 12º anos de escolaridade condicionam de forma importante a forma como os professores ensinam e avaliam. Na verdade, muitos professores, nas suas práticas, tendem a fazer a emulação dos exames, preparando assim os alunos para responderem às perguntas desses mesmos exames. Os professores parecem ter dificuldade em articular a avaliação formativa com a avaliação sumativa, vendo nesta a melhor forma de contribuir para o sucesso dos alunos. Os testes são praticamente os únicos instrumentos de avaliação utilizados porque são os que mais facilmente se poderão construir à imagem dos exames obrigatórios. O dia-a-dia das salas de aula do Ensino Secundário parece ser bastante marcado pelo chamado efeito de *backwash* dos exames nacionais.

A escala de classificação de 0 a 20 utilizada no Ensino Secundário é mais discriminativa do que a escala de 1 a 5 utilizada na escolaridade obrigatória. Também no Ensino Secundário, os alunos são classificados três vezes em cada ano: antes das férias de Natal, antes das férias da Páscoa e antes das férias de verão. A classificação obtida no terceiro período de cada ano, a cada disciplina, é a que é utilizada para determinar o progresso dos estudantes para o ano seguinte, para calcular a média final de certificação e para determinar se um aluno pode ou não se apresentar para o exame final (o mesmo sucede no Ensino Básico). Um aluno passa para o ano seguinte ou pode ir a exame numa dada disciplina se obtiver a classificação mínima de 10. Interessa referir que, no Ensino Secundário, um aluno só pode transitar de ano se obtiver uma classificação interna mínima de 10 valores em todas as disciplinas menos em duas. Os alunos podem requerer a realização de exames internos (exames de equivalência à frequência), em disciplinas cuja classificação obtida tenha sido inferior a 10 valores, desde que não haja exames nacionais nessas disciplinas e os alunos tenham anulado a matrícula e se apresentem como candidatos auto-propostos.

Para efeitos de certificação, as classificações internas, da total responsabilidade dos

professores e dos seus conselhos de turma, têm um peso de 70%. Por outro lado, os exames externos têm um peso de 30%. Essa situação é geralmente considerada positiva, pois reconhece que são os professores que, nas salas de aula, melhor poderão avaliar os seus alunos. No entanto, há também quem critique o peso relativo da avaliação interna, considerando-o excessivo, argumentando que a validade e a fiabilidade das avaliações realizadas nas salas de aula são geralmente fracas.

A avaliação interna no Ensino Secundário procura dar resposta à especificidade de cada um dos seus percursos educativos e formativos. Assim, para os cursos tecnológicos, artísticos ou profissionais, os alunos, no final do 12º ano de escolaridade, para além da avaliação interna que decorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, têm de realizar uma *Prova de Aptidão Tecnológica*, uma *Prova de Aptidão Artística* ou uma *Prova de Aptidão Profissional*, respectivamente. Refira-se que essas provas internas são apreciadas por um júri que inclui professores, representantes de associações empresariais e sindicais de sectores de actividade afins ao curso e ainda uma individualidade de reconhecido mérito na área tecnológica, artística ou profissional do curso. Para efeitos da classificação final do curso, aquelas provas têm pesos de 10%, no caso dos cursos tecnológicos, e de 20% no caso dos cursos artísticos especializados. No que se refere aos cursos profissionais, a prova de aptidão profissional e a formação em contexto de trabalho têm ambas uma ponderação de um terço no cálculo da classificação final.

A avaliação interna em alguns cursos secundários, tais como os cursos profissionais ou os cursos do ensino recorrente, desenvolve-se de acordo com uma estrutura curricular modular. Isto é, os alunos vão sendo avaliados em cada um dos módulos em que a disciplina está organizada e concluem a disciplina quando passam em cada um dos seus módulos. Trata-se de uma forma flexível de gerir e avaliar o progresso nas aprendizagens, pois os

alunos podem solicitar avaliações sumativas, destinadas a certificar os seus conhecimentos num ou mais módulos, sempre que considerem que estão preparados para o fazer.

Quer no Ensino Básico quer no Ensino Secundário, está prevista a participação de vários intervenientes no processo de avaliação interna. Os alunos, os professores e os encarregados de Educação são, em princípio, os intervenientes mais próximos e que mais activamente participam no processo. Entretanto, também podem participar os conselhos de docentes ou os conselhos de turma, os órgãos de gestão das escolas, os serviços especializados de apoio educativo ou a própria administração educativa.

No caso do Ensino Secundário, em alguns cursos, a participação no processo de avaliação é alargada a empregadores, entidades sindicais, individualidades de méritos reconhecidos na respectiva área de formação ou representantes de empresas ou de associações empresariais. Refira-se que a participação dessas entidades no processo de avaliação tem sido considerada um importante factor de aproximação das escolas ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, de melhor inserção dos alunos no mercado de emprego.

Avaliações externas

As avaliações externas em Portugal têm sido realizadas por meio de três modalidades distintas: a) as avaliações externas internacionais promovidas pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA (por exemplo, *Reading Literacy*; *Third International Mathematics and Science Study* – TIMSS), pelo *Educational Testing Service* – ETS (e.g., *Second International Assessment of Educational Progress* – SIAEP) e pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* – OECD (e.g., *International Adult Literacy Survey* – IALS); *Programme for International Student Assessment* – PISA); b) as avaliações externas a Matemática e a Língua Portuguesa realizadas no quarto e no sexto anos de escolaridade; e c) os exames naci-

onais no final da escolaridade obrigatória e no final do Ensino Secundário.

Avaliações externas internacionais

Portugal participa em avaliações internacionais das aprendizagens há cerca de 20 anos, sobretudo no âmbito da Literacia em Contextos de Leitura, da Matemática e das Ciências. Esses estudos têm evidenciado alguns dos problemas que afectam o sistema educativo português no domínio das aprendizagens e, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de competências superiores de pensamento. De facto, quer os estudos internacionais, quer os nacionais têm revelado consistentemente que, na resolução de problemas, na aplicação e utilização de conhecimentos a situações novas ou na análise e interpretação da informação, os alunos portugueses têm tido um desempenho modesto ou mesmo fraco. Curiosamente, na reprodução de informação e de procedimentos algorítmicos ou no trabalho com textos narrativos e com tarefas rotineiras, o desempenho tende a ser médio ou mesmo bom.

A participação de Portugal nesse tipo de estudos tem sido algo inconsequente. Ou seja, não tem sido orientada por um plano deliberado e estratégico que enuncie claramente os propósitos da participação e que se traduza em benefícios visíveis para o desenvolvimento do sistema educativo português.

É preciso perceber-se que, apesar da grande evolução verificada nas últimas décadas relativamente à qualidade com que esses estudos internacionais são desenvolvidos, persistem problemas que têm de ser tidos em conta, tais como: a) a dificuldade de conceber uma metodologia que permita avaliar adequadamente resultados provenientes de uma grande diversidade de currículos e contextos; b) a dificuldade em garantir a equivalência das populações e das amostras de estudantes que se pretendem comparar; c) a dificuldade em garantir que a tradução dos testes e de outros instrumentos utilizados tenha o mesmo significado em todos os países participantes; d) a dificuldade em garantir que os assuntos a que se referem os itens dos testes

tenham o mesmo tipo de relevância curricular nos diferentes países; e) a dificuldade em garantir que todos os países seguem exactamente os procedimentos metodológicos definidos pelas coordenações dos estudos no que se refere à identificação da população, à selecção das amostras, à administração e correcção dos testes ou à tradução; e f) a dificuldade inerente à natureza restritiva da modelação e análise dos dados, à sua interpretação e à ausência de uma dimensão longitudinal. Esses e outros problemas dos estudos internacionais têm sido referidos por uma diversidade de investigadores (e.g., Goldstein, 1996; 2004; Kellaghan, 2003; Riley; Torrance, 2003).

Do mesmo modo que se devem referir os problemas desses estudos, não podemos ignorar os seus resultados nem deixar de reconhecer a qualidade de muitos dos seus procedimentos e o impacto positivo que eventualmente poderão ter no desenvolvimento das políticas educativas dos diferentes países. No entanto, para que tal aconteça, é necessário que os resultados desses estudos sejam analisados tendo em devida conta as limitações acima referidas e os contextos concretos de cada país participante. É necessário que, em cada país, se façam análises mais finas e devidamente contextualizadas dos seus resultados sob pena de se poderem elaborar conclusões menos rigorosas e juízos pouco fundamentados.

Por exemplo, como se sabe, o estudo PISA avalia competências de jovens de 15 anos que estão a frequentar a escola. Acontece que, em quase todos os países participantes, a maioria dos jovens de 15 anos frequenta o 10º ou o 11º ano de escolaridade. Em Portugal, devido às elevadas taxas de retenção, há ainda um número muito elevado de jovens com 15 anos que frequentam o segundo e o terceiro ciclos do ensino básico (quinto ao nono ano de escolaridade). Na verdade, de acordo com o GIASE (2005a), em 2003/2004, havia 94.932 alunos com 15 anos a frequentar os cursos do chamado ensino regular (47.600 no Ensino Básico e 47.332 no Ensino Secundário). Apenas 46,3% do número total de alunos com 15 anos frequentava o 10º ano (o ano que, em circuns-

tâncias normais, deveria ser freqüentado pela esmagadora maioria de jovens com 15 anos); 3,4%, o 11º; 25,5%, o 9º; 21,2%, o 7º ou o 8º; e 3,4% restantes ainda freqüentavam um dos anos de escolaridade entre o 2º e o 6º. Ou seja, em Portugal cerca de 50% dos alunos de 15 anos já reprovaram pelo menos uma vez.

A amostra portuguesa no estudo PISA tem incluído jovens que freqüentam todos os anos de escolaridade, entre o quinto e o décimo primeiro, inclusive. É óbvio que os resultados não podem deixar de ser fortemente influenciados por esse facto. É muito diferente testar um jovem com 15 anos que freqüenta o décimo ou o décimo primeiro ano de escolaridade ou um outro que freqüenta o quinto ou o sexto ano de escolaridade. Aliás, se apenas considerarmos os resultados dos alunos portugueses com 15 anos que freqüentavam o Ensino Secundário (décimo e décimo primeiro anos), isto é, de alunos que nunca reprovaram, eles são, em vários casos, superiores à média dos países participantes no estudo (Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE, 2001).

Nessas condições, tal como atrás se referiu, parece relevante que se façam relatórios nacionais dos dados que sejam mais analíticos, mais contextualizados e interpretativos, em vez de meramente descritivos. Não para evitar a comparação com os dados dos restantes países, mas para que seja possível compreender melhor a realidade portuguesa e daí se retirarem as devidas ilações. É de certo modo confrangedor ver os resultados de avaliações internacionais ou nacionais serem divulgados na comunicação social sob a forma de tabelas do tipo das que se utilizam nas classificações das equipas que participam em campeonatos de futebol.

Avaliações externas na Educação Básica

A avaliação externa sem quaisquer efeitos na progressão e certificação dos alunos realiza-se no final do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Básico, ou seja, no 4º e no 6º anos de escolaridade. É concretizada por meio de provas nas disciplinas de Matemática e de Língua Por-

tuguesa que, nesse momento, são administradas anualmente a amostras de turmas de alunos daqueles anos de escolaridade. As amostras devem ser construídas de forma a que todas as turmas existentes no país em cada um daqueles ciclos sejam testadas ao fim de cada período de quatro anos (Despacho nº 5002/2006 de 3 de Março). No ano 2000, quando se começou a utilizar esse tipo de avaliação externa, as provas eram administradas em cada ano a toda a população de cada ano de escolaridade que se pretendia testar. Essas provas não têm quaisquer efeitos na progressão nem na certificação dos alunos e, no essencial, têm os seguintes propósitos: a) controlar os níveis de desempenho dos alunos; b) contribuir para avaliar a qualidade do sistema educativo; c) credibilizar socialmente os diplomas escolares; e d) contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo.

O Ministério da Educação (ME), principalmente por meio do seu Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e da sua Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), é responsável pela concepção, elaboração, distribuição, administração e correcção das provas. Os critérios de correcção e o tipo de classificação a utilizar, normalmente por níveis de desempenho numa escala ordinal de de um a cinco pontos, também são definidos pelo ME que, além disso, analisa os resultados e produz relatórios que, de forma algo irregular, envia para as escolas. O processo é, assim, centralizado, mobilizando recursos significativos a nível central, regional e local. As escolas colaboram no processo de administração e, naturalmente, há professores que corrigem as provas e que fazem chegar os resultados à administração central mediante procedimentos integralmente controlados pelo ME.

As provas começaram por ser anónimas, mas havendo indicações por parte das escolas, dos professores e de sectores da sociedade de que os alunos não se empenhariam na sua realização, o ME decidiu que, a partir de 2005/2006, os alunos teriam que se identificar. Des-

sa forma, o ME pretende que os alunos se empenhem mais na realização das provas para que assim possa obter dados que traduzam melhor a realidade.

A história dessa avaliação externa dirigida aos alunos do Ensino Básico, apesar de curta, está recheada de ambigüidades, hesitações e contradições várias. Há vários factos que têm prejudicado muito seriamente a credibilidade desse tipo de avaliações que, para certos sectores da sociedade e também para um certo número de professores, não têm qualquer valor ou utilidade. Na verdade, essas avaliações externas começaram por ser criadas em 1992 para o Ensino Básico (Despacho Normativo nº 98-A/92 de 19 de Junho) e em 1993 para o Ensino Secundário (Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de Outubro). No entanto, só no ano 2000, passados oito anos, se iniciou a sua aplicação a todos os alunos do 4º ano de escolaridade. Em 2001, alargou-se a todos os alunos do 6º e, em 2002, a todos os do 9º. Depois foram-se aplicando anualmente, sempre nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, umas vezes, a amostras, outras vezes, a todos os alunos, parecendo não ter havido ao longo dos anos uma ideia clara sobre o que verdadeiramente se pretendia com as provas. Por outro lado, o ME sempre demorou mais do que um ano para produzir relatórios com a análise dos resultados dos alunos, mas nem sempre produziu tais relatórios. Esse facto não tem contribuído para que as escolas, os professores e os alunos valorizem esse tipo de avaliação. Ultimamente o ME está a dar alguns sinais no sentido de querer melhorar o estado das coisas, incentivando as escolas a reflectir e a retirar lições dos resultados.

Em todo o caso, sente-se que é necessário responder cabalmente a questões tais como: a) que objectivos se pretendem alcançar quando se analisam os dados e se produz um relatório que é distribuído pelos serviços do ME, pelas escolas, pelos professores e pela comunicação social?; b) será que é suficiente?; c) será que as escolas e os professores estão a fazer alguma coisa a partir das reflexões que

fazem acerca dos resultados dos seus alunos?; d) interessa ou não desenvolver esse tipo de avaliações para outros anos de escolaridade e para outras disciplinas?; e) fará sentido manter um ritmo anual de administração das provas das mesmas disciplinas aos mesmos anos de escolaridade?; f) haverá alguma instituição, mais ou menos independente do ME, a reflectir sobre os resultados ou a fazer alguma coisa para que se cumpram as grandes finalidades dessas avaliações externas?; g) que tipo de sinal se estará a dar a todos os intervenientes se não se sente a necessidade de publicar e distribuir atempadamente os resultados e a sua análise?

Entretanto, desde 2004/2005, deixaram de se utilizar essas avaliações no 9.º ano de escolaridade uma vez que, nesse ano escolar, passaram a realizar-se exames nacionais obrigatórios para todos os alunos nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa.

Apesar de previsto desde 1993, esse tipo de avaliação externa nunca foi posto em prática no Ensino Secundário.

Ao fim de 14 anos da sua criação e de seis do início da sua aplicação prática, as avaliações externas, sem efeitos na progressão e certificação dos alunos, não têm a credibilidade e o prestígio que deveriam ter no sistema educativo português. Não se tem feito a pedagogia necessária para que se entenda o alcance que essas avaliações poderão ter na melhoria do ensino e das aprendizagens no Ensino Básico, na formação dos professores, no desenvolvimento de bancos de itens de qualidade para serem utilizados pelos professores e pelas escolas ou estudados por investigadores.

Se bem enquadrada, devidamente organizada e com finalidades claras, esse tipo de avaliação externa pode ser uma forma relativamente barata de se obter informação de qualidade sobre vários desempenhos do sistema e uma alavanca importantíssima para que se possam induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promover a investigação ou apoiar a tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional.

Após vários anos de ambiguidades, hesitações e indefinições, é de esperar que esse tipo de avaliação externa possa contribuir para regular e melhorar a Educação Básica em Portugal.

Exames nacionais obrigatórios

Como já foi referido, a primeira avaliação externa das aprendizagens com impacto na progressão e certificação dos alunos ocorre no final da escolaridade obrigatória nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. Essa avaliação é realizada desde 2004/2005 por meio de exames nacionais obrigatórios, cujos conteúdos, concepção, distribuição, administração e correcção e respectivos critérios são da integral responsabilidade de um conjunto de departamentos do Ministério da Educação. As escolas e os professores colaboram no processo sobre o controlo do Júri Nacional de Exames e de outros departamentos centrais da administração. Os professores não podem administrar os exames aos seus alunos. Os exames são totalmente anónimos, cada prova tem a duração de 90 minutos e um peso de 30% na classificação final dos alunos nas respectivas disciplinas. As provas são elaboradas tendo como referência as competências previstas no currículo nacional e são corrigidas com base numa escala de 0 a 100 pontos, cujas classificações, para efeitos da atribuição da classificação final, são convertidas para uma escala de 1 a 5. Todos os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade podem realizar os exames nacionais excepto os que, na avaliação interna, tenham obtido: a) classificações de Nível 1 nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa; b) duas classificações de Nível 3 em quaisquer disciplinas e uma classificação de Nível 1 em Língua Portuguesa ou em Matemática; c) três classificações de nível inferior a 3 em três disciplinas ou duas classificações de nível inferior a 3 em duas disciplinas e a menção de *Não Satisfaz* na Área de Projecto; e d) uma classificação de nível inferior a 3, a menção de *Não Satisfaz* na Área de Projecto e uma

classificação de Nível 1 em qualquer disciplina. Os alunos que tenham excedido o limite permitido de faltas injustificadas poderão também ser impedidos de realizar os seus exames, salvo decisão em contrário do conselho pedagógico da escola baseado em parecer do conselho de turma (Despacho Normativo nº 1/2005 de 28 de Fevereiro).

Os actuais exames nacionais obrigatórios do Ensino Secundário foram instituídos em 1995/1996 e têm como funções principais a certificação dos alunos e a sua selecção para efeitos de ingresso no Ensino Superior. Para efeitos de certificação, os exames têm um peso de 30% e, para efeitos de selecção para o ingresso no Ensino Superior, têm um peso de 50%. Nesse último caso, contam apenas as duas disciplinas específicas que permitem o acesso a um determinado curso superior e que são indicadas pelas universidades e pelos institutos politécnicos.

Por meio dos exames, o Ministério da Educação pretende controlar se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto. Além disso, pretende monitorizar o sistema educativo, pois os exames podem permitir que as escolas prestem contas do seu trabalho à sociedade e à administração educativa.

Tal como acontece no Ensino Básico, os exames do Ensino Secundário são controlados a todos os níveis pelo Ministério da Educação por meio de vários dos seus departamentos centrais e regionais e ainda pelo Júri Nacional dos Exames (JNE), a quem compete coordenar e planificar todos os procedimentos operacionais e assegurar e supervisionar a correcção e a classificação das provas, assim como os pedidos de reapreciação e de reclamação que possam ser formulados pelos alunos. Todos os alunos têm direito a analisar as suas provas e, no caso de considerarem que os critérios de correcção não foram devidamente aplicados ou que há algum erro de qualquer natureza, poderão pedir a reapreciação dos seus exames. Se, após a reapreciação, a discordância se mantiver, os alunos poderão ainda apelar ao Presidente do Júri Nacional de Exames por meio de uma reclamação.

A DGIDC divulga nas escolas o núcleo significativo de objectivos e conteúdos que devem ser tidos em conta para a realização dos exames.

O GAVE elabora as provas de exame, define os critérios de correcção e de classificação, divulga as provas-modelo por todas as escolas, dando indicações quanto à estrutura dos exames e outras informações.

Em cada escola, existe um secretariado de exames que organiza e acompanha todos os procedimentos desde a inscrição dos alunos até ao registo electrónico dos resultados e respectivo envio para o JNE.

Os professores exercem funções de vigilância, de correcção e de classificação das provas. Nenhum professor pode vigiar ou corrigir provas de alunos seus. Na verdade, apesar de todo o processo ser anónimo, as provas de uma dada escola são sempre corrigidas e classificadas por professores de outras escolas.

Aos alunos com necessidades educativas especiais, são asseguradas as adaptações técnicas, tecnológicas, administrativas e pedagógicas que lhes permitam realizar os exames em condições que sejam compatíveis com a sua situação específica.

Os alunos dos cursos científico-humanísticos, cursos académicos por natureza e destinados ao ingresso no Ensino Superior realizam sempre quatro exames, sendo um deles obrigatoriamente em Português. Os alunos dos restantes cursos (tecnológicos, artísticos especializados, profissionais e recorrente), no caso de pretenderem ingressar no Ensino Superior, realizam obrigatoriamente exame em Português e em mais duas disciplinas específicas do respectivo curso. Se não pretenderem candidatar-se ao Ensino Superior, não têm de realizar quaisquer exames, obtendo, na maioria dos casos, uma dupla certificação: a certificação correspondente à conclusão de um curso de nível secundário e a certificação correspondente ao Nível 3 de formação profissional.

Algumas considerações finais

O currículo português possui um sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos

que, a muitos títulos, se pode considerar progressista, consistente com recomendações decorrentes da literatura de investigação e até inovador. De facto, procura salvaguardar princípios tão relevantes como por exemplo: a) a integração da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem; b) o predomínio da avaliação formativa com funções de regular e melhorar o ensino e as aprendizagens; c) o predomínio da avaliação interna; e d) a lógica de ciclo, e não de ano, no que se refere à decisão quanto à retenção dos alunos na escolaridade básica.

Há um conjunto de orientações relativas à consistência que deve existir entre a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula e as estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação utilizados. Além disso, o sistema de avaliação proposto prevê a participação dos alunos, dos professores e dos seus órgãos, de técnicos e de muitos outros intervenientes no processo de avaliação; a diferenciação pedagógica como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; e a autonomia das escolas e dos professores para poderem decidir quanto à progressão e à certificação dos alunos.

Apesar desse sistema fundamentado em princípios pedagógicos, em teorias do currículo, das aprendizagens e da avaliação que merecem um alargado consenso na comunidade educativa, a verdade é que persistem os problemas endémicos do sistema educativo português. Principalmente a utilização quase exclusiva da avaliação para classificar os alunos, os níveis anormalmente elevados de retenção dos alunos e os resultados modestos ou mesmo fracos em provas de avaliação externa (nacionais ou internacionais), sobretudo quando as questões exigem a mobilização, a integração e a aplicação de conhecimentos.

Avaliar para classificar, para seleccionar ou para certificar continuam a ser as preocupações dominantes. Por isso, as políticas educativas deverão dar uma prioridade muito destacada à melhoria das aprendizagens nas salas de aula, isto é, ao desenvolvimento da avaliação formativa.

Parece ser necessário olhar para a avaliação de outra maneira. Esta não pode ser vista

como uma mera solução política, por vezes uma falsa solução, para os problemas dos sistemas educativos. Ela também não pode ser vista apenas como um instrumento de prestação de contas. Tem que ser fundamentalmente assumida como um poderoso processo que serve para aprender e para ensinar melhor. E este é talvez o maior desafio que o sistema educativo português tem que enfrentar nos próximos anos.

A avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, a qualidade do sistema educativo globalmente considerado. No entanto, é preciso saber utilizá-la. Apesar de se saber que não há quaisquer resultados da investigação que nos mostrem que aumentar a quanti-

dade de exames, ou de outro tipo de avaliações dessa natureza, melhora as aprendizagens dos alunos, os governos de muitos países insistem nessa linha de acção. Ora, nunca como agora parece ser necessário investir mais nas avaliações que se desenvolvem pelos professores nas salas de aula. Como se tem visto, a avaliação formativa é com certeza um elemento-chave no desenvolvimento do sucesso educativo. Por isso, as políticas educativas têm que estar mais focadas nas escolas e no que se passa nas salas de aula, apoiando os professores a avaliar e a ensinar melhor. Talvez dessa forma se possa começar a melhorar o sistema educativo português, tirando-o das dificuldades que teimam em persistir.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, J. M. **Disparidades territoriais em educação na região norte**. Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte, 2003.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. (Ed.). **Assessment and learning**. Londres: Sage, 2006. p. 09-26.
- _____. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**. v. 5, n. 1, p. 07-73. 1998a.
- _____. **Inside the black box: raising standards through classroom assessment**. 1998b. Disponível em: <www.pdkintl.org>. Acesso em: 22.out.2004.
- CAMPOS, C. **Concepções e práticas de professores sobre a avaliação das aprendizagens: dois estudos de caso**. 1996. Dissertação (Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. 1996.
- COSTA, M. L. Função social da avaliação. In: SILVA, M.; TAMEN, M. I. (Eds.). **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1981. p. 603-622.
- FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Cacém: Texto Editores, 2005.
- _____. Avaliação das aprendizagens: das prioridades de investigação e de formação às práticas nas salas de aula. **Revista de Educação**, v. 8, p. 15-20. 1994.
- FERNANDES, D. *et al.* **Das concepções, práticas, e organização da avaliação das aprendizagens à formação de professores** (Relatório do 1º ano do Projecto PI/12/94 financiado pelo Instituto de Inovação Educacional.). Manuscrito não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1996.
- GAVE **Resultados do estudo internacional PISA 2000: primeiro relatório nacional**. Lisboa: GAVE. 2001.
- GIASE **Agrupamentos de escolas: quadro-síntese nacional**. Disponível em: <www.giase.min-edu.pt>. Acessado em: 23 mar. 2006. 2006a.
- _____. **Séries cronológicas: alunos 1985-2005**. Lisboa: GIASE, 2006b.
- _____. **Estatísticas da educação 03/04**. Lisboa: GIASE, 2005a.
- _____. **Recenseamento escolar 05/06**. Lisboa: GIASE, 2005b.

- _____. **Sistema educativo português: situação e tendências 1990-2000.** Lisboa: GIASE, 2004a.
- _____. **Ano escolar 2004/2005: estatísticas preliminares.** Lisboa: GIASE, 2004b.
- GIL, D. **Reflexões de professores do segundo ciclo do ensino básico sobre avaliação das aprendizagens.** 1997. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1997.
- GOLDSTEIN, H. International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 11, n. 3, p. 319-330. 2004.
- _____. International comparisons of student achievement. In: LITTLE, A.; WOLF, A. (Eds.). **Assessment in transition: learning, monitoring and selection in international perspective.** Oxford: Pergamon, 1996. p. 58-87.
- KELLAGHAN, T. Local, national and international levels of system evaluation. Introduction. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eds.). **International handbook of educational evaluation.** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 873-882.
- MENINO, H. **O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática: um estudo no 2º ciclo do ensino básico.** Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2004.
- OECD. **Education at a glance: OECD indicators 2004.** Paris: OECD, 2004.
- RILEY, K.; TORRANCE, H. Big change questions. **Journal of Educational Change**, n. 4, p. 419-425. 2003.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n. 74/2004 de 26 de Março.
- Decreto-Lei n. 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei n. 115-A/98 de 4 de Maio.
- Despacho n. 5002/2006, de 3 de Março.
- Despacho Normativo n. 50/2005, de 20 de Outubro.
- Despacho Normativo n. 1/2005 de 28 de Fevereiro.
- Despacho Normativo n. 30/2001 de 19 de Julho.
- Despacho Normativo n. 338/93 de 21 de Outubro.
- Despacho Normativo n. 98-A/92 de 19 de Junho.
- Lei n. 115/97 de 19 de Setembro.
- Portaria n. 550-A/2004 de 21 de Maio.
- Portaria n. 550-D/2004 de 21 de Maio.

Recebido em 04.05.06

Aprovado em 13.08.07

Domingos Fernandes, autor e responsável de projectos de avaliação de sistemas educativos, escolas, currículos, programas e aprendizagens; coordenador e autor de várias publicações de reflexão e de apoio às práticas de avaliação dos professores, é professor na Universidade de Lisboa onde ensina e investiga na área da avaliação e consultor para questões de avaliação de instituições portuguesas e estrangeiras.